

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band: - (2006)
Heft: 83/1: Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée

Buchbesprechung: Comptes rendus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 21.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Cavalli, Marisa (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier, coll. LAL.

L'abondance des publications récentes sur le plurilinguisme en général, et plus particulièrement sur le plurilinguisme enseigné et/ou pratiqué par l'école, est une conséquence naturelle de la relative popularité actuelle du plurilinguisme en Europe, notamment dans les milieux de l'éducation. Les linguistes et les didacticiens sont de plus en plus nombreux à adhérer au constat que le monolinguisme n'est peut-être qu'un cas particulier de plurilinguisme, et que finalement celui qui passe d'un registre à l'autre dans la même langue pratiquerait aussi un genre de plurilinguisme. Ce qui a pour conséquence que le plurilinguisme apparaît moins comme un objet d'étude en soi, ou comme une pratique spécifique, que comme un appel à une réflexion plus attentive sur la variation dans le langage en général, et sur les implications pédagogiques de cette variation. Il faut en particulier cesser de voir dans une langue une entité encapsulée, imperméable, refermée sur elle-même et figée sous la forme de normes prescriptives, mais adopter un cadre qui intègre les phénomènes de contact avec d'autres langues à travers par exemple l'étude des *variantes de contact*. En termes didactiques, cela signifierait par exemple qu'une nouvelle langue devrait être enseignée comme une sorte de prolongement et d'enrichissement des ressources verbales déjà disponibles. Les anglicismes ou les germanismes courants en français pourraient par exemple servir de marquage identitaire ou de passerelles vers certaines structures de l'anglais ou de l'allemand. On rejoint l'idée souvent discutée de concevoir les ressources plurilingues d'une personne ou d'un groupe comme un espace de variation, surtout dans le cas de langues proches. Autrement dit, enseigner et pratiquer plus d'une langue à l'école, ce n'est pas simplement augmenter le temps et les moyens consacrés à l'étude des langues, c'est aussi modifier en profondeur les disciplines linguistiques. Ces modifications conduisent à un regard nouveau et à des pratiques nouvelles. Elles supposent des représentations du langage ouvertes à la variation, au contact des langues, à la créativité et à une certaine relativisation des normes. Ce constat est un des fondements du beau livre de Marisa Cavalli.

Il est relativement facile d'élaborer des curriculum généraux, abstraits par rapport aux conditions réelles d'apprentissage et de pratique. Pourtant de tels curriculums subissent le plus souvent des pressions énormes dues aux circonstances de leur conception et de leur mise en œuvre. Et c'est bien là que prennent racine les réflexions novatrices (mais présentées avec modestie et sens critique) que le lecteur trouvera dans l'ouvrage de Marisa Cavalli. Un ouvrage qui n'a rien à voir avec un livre de recettes, ni avec de pures spéculations détachées de tout contexte social. Et qui nous conduit au cœur

du langage en tant que pratique socioculturelle. C'est d'ailleurs une des missions principales de la didactique que de donner une portée universelle à des expériences qui sont par nature toujours particulières. L'expérience d'enseignement bilingue développée en Vallée d'Aoste est à la fois fortement marquée par des circonstances socioculturelles originales qu'on ne trouve sans doute nulle part ailleurs, et cependant conceptualisée sous une forme qui la rend virtuellement utile à tout projet élaboré dans d'autres contextes.

Cette philosophie est une des lignes directrices de l'ouvrage. Elle se manifeste par la volonté de rattacher la réflexion théorique à son contexte et, dans l'autre sens, à conduire une réflexion sur les contextes multiples et variables où surgissent ses objets. Ces contextes sont enchâssés les uns dans les autres comme des poupées russes. On y trouve notamment l'histoire de la région, la politique des langues et de leur enseignement, les institutions régionales et nationales, la démographie. Chacun trouve son explication dans ceux qui l'englobe, et explique à son tour ceux qu'il contient. Les solutions didactiques choisies à Aoste sont également mises en contraste avec d'autres, comme les modèles canadiens, australiens, catalans, basques notamment.

Marisa Cavalli appuie ses positions sur de solides connaissances dans le vaste domaine des sciences du langage: didactique bien sûr, mais aussi linguistique, psycholinguistique, sociologie, ou encore épistémologie. Il ne s'agit pas de répéter de manière dogmatique des lieux communs: l'auteure a côtoyé de nombreux chercheurs et elle a su compléter sa propre formation en collaborant avec de nombreuses équipes internationales. Les connaissances qu'elle utilise sont vivantes et ouvertes.

Marisa Cavalli fait preuve d'un enthousiasme inépuisable pour tout ce qui touche à l'enseignement bilingue et, de manière plus générale, aux sciences du langage. Cette qualité a cependant un revers. Il s'agit à notre avis de la seule critique qu'on pourrait lui faire: cet enthousiasme conduit parfois l'auteure à une volonté de *tout* dire, à une sorte de passion pour l'exhaustivité et la réflexion. Je n'irai pas jusqu'à dire que "les arbres cachent la forêt"; il y a cependant une tendance dans cette direction. Mais attention: il s'agit d'arbres magnifiques! Et l'auteur sait nous montrer à la fois la beauté des arbres et la richesse rafraichissante des sous-bois. D'ailleurs on trouve dans le livre d'excellentes synthèses. Par exemple sur la question centrale des articulations entre l'apprentissage de la langue et celui des contenus des disciplines non linguistiques figurant au programme. Et ces synthèses font à leur tour l'objet d'une analyse explicite sous la forme d'une table des matières très utile.

Cet excellent livre s'adresse autant aux enseignants désireux de s'informer et de réfléchir à l'enseignement bilingue ou en quête d'un modèle adapté à leur propre contexte, qu'aux personnes qui s'intéressent au langage en général, et

qui sont prêtes à parcourir le chemin qui passe par le plurilinguisme et ses pratiques scolaires.

Bernard Py
Université de Neuchâtel
bernardpy@net2000.ch

Mainardi, Giuditta (2005). *Miroirs migratoires. Entre le Brésil et la Suisse: vécus de femmes brésiliennes*. Berne: Peter Lang.

Basé sur des entretiens recueillis auprès de femmes brésiliennes vivant en Suisse, ce livre traite de l'identité féminine dans la migration, des modes de sa construction et de ses déclinaisons par les actrices elles-mêmes dans les récits qu'elles font de leur vie.

Située dans le courant sociologique de l'interactionnisme symbolique, cette recherche se centre sur le sens que les acteurs – ici des actrices – donnent à leurs expériences quotidiennes.

La composition de ce livre est plutôt disparate: les deux premiers chapitres présentent l'horizon théorique de cette recherche et laissent présager un ouvrage structuré sur le mode "présentation de la théorie puis analyse des données". Mais – j'aurais envie de dire heureusement! – les six chapitres suivants mêlent présentation d'outils théoriques et analyses qualitatives des entretiens. L'ampleur des données se révèle progressivement, de manière hasardeuse: d'abord apparaissent trente entretiens menés en portugais dans les trois régions principales de Suisse puis quelques entretiens menés aux Pays-Bas, enfin cinq entretiens au Brésil auprès de candidates à la migration.

La méthodologie utilisée, celle de l'analyse de contenu d'entretiens compréhensifs, s'appuie sur la Grounded Theory et fait la part belle aux actrices et à leurs interprétations du monde. Ce type de méthodologie est très exigeant parce qu'il requiert de la part de la chercheuse une grande finesse pour dégager les traits constitutifs des entretiens, une rigueur dans ses analyses pour éviter les paraphrases et une empathie sans faille pour chaque parcours de vie narré de manière à obtenir des témoignages riches et originaux. Le résultat est à la mesure des exigences: le tableau général de la migration féminine brésilienne qui s'en dégage apparaît dans sa complexité, sa richesse et sa vitalité.

Partant des thématiques associées à la migration, l'auteure les articule en un système à sept dimensions qu'elle dénomme le *Système Femme et Migration* (SFM). Ces sept dimensions sont: l'Identité féminine, le Départ, le Retour, la Relation à l'homme, la Relation aux enfants, le Travail et les Relations sociales. Elles permettent d'esquisser sept modes de présentation de soi comme femme, migrante, étrangère, travailleuse, mère et compagne. L'analyse des relations entre les sept dimensions montre que le thème de l'identité féminine est la dimension structurante du système. Cette identité semble se donner à voir à partir de deux dimensions: la relation aux enfants et le travail. Se dégagent ainsi deux tendances dans la représentation de l'identité féminine: celle, matérialisée par le pôle "foyer" met l'accent sur les responsabilités de la femme envers ses proches: enfants, la famille et le

compagnon. L'autre, ancrée sur le pôle "profession", se définit par rapport à soi et à sa vie professionnelle. Ces deux représentations de soi sont (re)construites par la chercheuse sous la forme d'idéal-type (à la Max Weber): elles ne sont pas observables en tant que telles mais définissent un continuum sur lequel les différentes déclinaisons de l'identité peuvent se fixer en fonction du déroulement de l'entretien. Articulées à la migration, ces deux représentations de l'identité se disent de la manière suivante. Dans l'identité ancrée sur le pôle foyer, "le Départ est conditionné par la possibilité que la femme a d'exercer pleinement les rôles de mère et d'épouse ou par la conviction que grâce à la migration elle pourra exercer ces rôles. La femme suit son mari et s'occupe de ses enfants" (97). Dans cette logique, le Retour n'est envisageable qu'à travers les opportunités du mari et les besoins des enfants, les Relations sociales ne s'envisagent que dans la famille, le Travail n'est possible que s'il n'entrave pas l'exercice des devoirs de mère et d'épouse. Dans l'identité exprimée à partir du pôle profession, "le Départ est considéré comme un moyen de réalisation personnelle, surtout s'il permet l'accès à un travail" (98). Le Retour est subordonné à l'exercice de l'activité professionnelle, comme les Relations aux enfants et à l'homme.

La représentation de l'identité ne se définit pas que par le parcours allant d'un pôle à l'autre mais également par la tension entre les deux pôles, lorsque les normes et valeurs qui définissent chaque pôle sont tour à tour affirmées et rejetées. L'accès aux ressources comprises comme disponibilités matérielles et symboliques (droit à la parole, à la formation, etc.) est un des éléments clés de ces tensions. Son caractère genré est également mis en évidence. Notons que l'auteure utilise une définition contextualisée de la ressource: une ressource est *donnée* si elle est à disposition; mais elle n'est *accessible* que si elle est *acceptable* et *adaptable* dans une situation donnée.

Dans la décision de migrer, le désir de travail semble très présent. Mais c'est avant tout comme outil pour la réalisation de soi, pour satisfaire un ensemble de besoins identitaires et symboliques (le discours en vogue sur la migration à motif économique paraît bien réducteur à la lumière de ces analyses). Quand c'est l'accès au travail qui motive le départ, la migration dépend de trois grands types de ressources: le premier a trait à l'existence de relations en Suisse et permet à certaines femmes de venir en Suisse comme jeunes filles au pair ou domestiques. Ce type de ressource est très clairement lié au genre féminin. La beauté physique représente une deuxième ressource, elle aussi liée au genre féminin et aux représentations de l'identité féminine. Elle permet à certaines femmes de venir travailler en Suisse dans des cabarets. Enfin, une formation est une ressource à condition d'être très élevée (formation doctorale, post-universitaire) sinon elle n'est pas reconnue dans le pays d'accueil et n'est donc pas accessible. Il s'agit évidemment d'une ressource très sélective.

L'amour est un autre motif de migration. Dans ce cas, le mariage représente évidemment une ressource. C'est une ressource accessible parce qu'adaptable (se marier est normal) et acceptable (suivre son mari est normal, améliorer sa condition sociale en se mariant également). Dans certains cas, les motifs de travail et d'amour s'allient: des femmes disposant de ressources de formation qui leur donnent l'occasion de voyager, rencontrent des hommes suisses et viennent s'établir en Suisse. Dans ce dernier cas, la ressource formation perd souvent de son accessibilité lors de la migration parce que la reconnaissance des titres dans le pays d'accueil est souvent refusée.

La relation entre hommes et femmes – entre hommes suisses et femmes brésiliennes dans le cas de ce livre – joue un rôle souvent décisif dans le processus migratoire. Deux dimensions semblent capitales: le regard de l'autre et la confiance. Une part de l'identité féminine semble se construire dans le regard de l'homme au Brésil. En Suisse, au contraire, les hommes ne "regardent" pas: *mais ils sont comme ça. Ils restent à regarder de loin et parfois ils te prennent la main*, dit une informatrice. Dans cette optique, il est intéressant de se pencher sur la perception que la femme brésilienne a de l'homme suisse et des différences évoquées entre l'homme suisse et l'homme brésilien. L'homme suisse apparaît comme digne de confiance, au contraire de l'homme brésilien. Cette qualité (avec ses corollaires négatifs: inadaptation au changement, immobilisme, etc.) de l'homme suisse peut devenir une ressource pour la femme brésilienne parce qu'elle lui permet d'éviter l'instauration d'une relation de domination.

Pour la perception des rôles liés aux enfants, les femmes soulignent les difficultés posées par l'éloignement de la famille et le resserrement qui s'en suit autour de la famille nucléaire. L'absence de la famille rend ainsi indisponible cette ressource pour l'éducation et la transmission culturelle et linguistique ainsi que pour l'organisation de la garde des enfants, etc. La famille suisse du mari ne peut fonctionner que comme ressource secondaire: elle ne partage que très rarement les responsabilités symboliques de l'éducation des enfants.

L'auteure montre comment la construction de l'identité de femme et de mère est basée sur une naturalisation des rôles attribués aux genres féminins et masculins qui permet de justifier bon nombre d'inégalités dont sont victimes les femmes et qui conditionne l'acceptabilité et l'adaptabilité de leurs ressources déjà restreintes par la condition de migrante.

Le livre se clôt par une réflexion sur les articulations possibles entre les questions liées aux politiques d'immigration et cette analyse pluridimensionnelle des récits de femmes brésiliennes migrantes. L'auteure revendique une compatibilité des pratiques de recherche et d'intervention: une sociologie de la compréhension et de l'action. Ce n'est pas le moindre de ses mérites.

Refermant le livre, une linguiste se pose de multiples questions sur le recueil des données et leur analyse: l'auteure recueille ses témoignages en brésilien organisant de cette manière pour ses interlocutrices une situation de confiance dans laquelle leur expertise linguistique peut se déployer. Ce faisant, elle leur offre la possibilité de construire leur pensée et leur discours sans devoir affronter la barrière de la langue étrangère. N'est-ce pas alors regrettable de s'en tenir à une analyse de contenu? L'analyse des formes linguistiques, des modes d'articulation des tours de parole, des modes de construction du discours n'aurait-elle pas apporté un éclairage bienvenu? Malheureusement, les extraits des discours tenus ne sont donnés qu'en traduction, sans que cela ne soit d'ailleurs jamais thématisé, comme si cela allait de soi et comme si les langues brésilienne et française se reflétaient l'une dans l'autre. Pourtant, comme le miroir de la migration brésilienne en Suisse, celui de la langue brésilienne aurait permis de voir de bien belles, émouvantes, douloureuses et complexes choses!

Thérèse Jeanneret
Université de Lausanne
Therese.Jeanneret@unil.ch

**Plantin, Christian (2005). *L'argumentation*.
Paris: PUF, coll. "Que sais-je?"**

Depuis une vingtaine d'années, Christian Plantin s'est imposé comme l'un des meilleurs spécialistes français de l'étude de l'argumentation – ce dont attestent notamment les *Essais sur l'argumentation* (Kimé, 1990) et le manuel *L'argumentation* (Seuil, coll. "Mémo", 1996). S'il se situe dans le prolongement de ces publications, le récent "Que sais-je?" présente l'intérêt de ne pas se contenter d'en reprendre simplement le contenu: il témoigne au contraire du caractère *évolutif* de la pensée de son auteur. Sur un plan didactique, *L'argumentation* remplit le cahier des charges d'un "Que sais-je": le lecteur y trouve en effet un panorama de la réflexion sur l'argumentation et peut se familiariser avec ses plus illustres représentants – de Toulmin et Perelman à Grize et Ducrot, comme avec ses principales notions – *topos*, *enthymème*, *inférence*,... etc. Toutefois, loin de se réduire à un recensement de la littérature existante, l'ouvrage voit l'affirmation d'une pensée originale et le développement de pistes novatrices pour l'étude de l'argumentation. On ne visera pas ici à tracer un parcours linéaire de cet ouvrage: on tâchera plutôt d'en cerner les apports principaux en se centrant sur quelques points.

L'un des points forts de l'ouvrage réside d'abord dans sa volonté de saisir les recherches sur l'argumentation dans leur historicité. Au chapitre I, Plantin s'attache à retracer les circonstances intellectuelles et sociopolitiques dans lesquelles les études argumentatives ont conquis leur autonomie. Selon lui, l'argumentation a traditionnellement été pensée comme une "composante" de "systèmes" englobants – logique, rhétorique et dialectique. La fin du XIX^{ème} siècle voit un changement en profondeur de cet "ensemble disciplinaire". Ce changement se traduit, d'un côté, par une délégitimation de la rhétorique et, de l'autre, par une formalisation de la logique. Considérée comme impropre à l'établissement d'un savoir positif, la rhétorique est progressivement exclue des cursus scolaires et universitaires. La logique, quant à elle, se mathématise et renonce à "régir le bon discours en langue naturelle" (p. 13). Dans une telle conjoncture, les études argumentatives vont devoir se "réinventer". Plantin fait l'hypothèse que la "renaissance" des études argumentatives peu après la fin de la Seconde Guerre mondiale – marquée par la parution, la même année (1958), du *Traité de l'argumentation* de Perelman et Olbrechts-Tyteca et de *Uses of Argument* de Toulmin – a quelque chose à voir avec le contexte idéologicopolitique, notamment avec l'idéal d'une rationalité discursive qui rejette les discours totalitaires nazis et staliniens.

Outre cette tentative d'historicisation de la discipline, l'ouvrage se signale également par sa volonté de proposer un modèle pour l'étude de

l'argumentation. Ce modèle est décrit, au chapitre IV, comme "dialogal": son principal postulat est que "la situation argumentative typique se définit par le développement et la confrontation de points de vue en contradiction en réponse à une même question" (p. 53). Un tel postulat dérive de l'insatisfaction ressentie face au caractère monologal de la plupart des modèles de l'argumentation – cela vaut notamment, on s'en doute, pour le schéma de Toulmin. Plantin précise cependant que son modèle ne s'applique pas qu'au dialogal "proprement dit": il se propose, par le biais des concepts de polyphonie et d'intertextualité, de l'étendre aux discours monologués. Une exigence méthodologique subsiste cependant. Les données sur lesquelles travaille l'analyste ne peuvent consister uniquement en une série d'énoncés produits par un même locuteur: elles doivent inclure "au moins deux discours antagonistes, en contact ou à distance" (p. 55). On voit ici que l'élaboration du modèle "dialogal" a des incidences importantes sur le choix des données dans l'étude de l'argumentation. Le reste du chapitre développe la notion de "question argumentative" et propose une typologie des "rôles argumentatifs" au sein de laquelle sont distingués trois "actants" – le "Proposant", l'"Opposant" et le "Tiers". On notera que ce caractère "tripolaire" distingue le modèle "dialogal" des modèles proposés dans les traditions normatives anglophones – la méthode pragma-dialectique que développe l'école d'Amsterdam suppose, par exemple, l'élimination du Tiers.

L'une des incidences majeures de l'adoption d'un modèle "dialogal" est qu'il convient de réintégrer les "personnes et leurs affects" (chapitre VI) dans l'étude de l'argumentation. Le modèle renoue ici avec la tradition rhétorique qui, à la suite d'Aristote, distingue trois preuves: le logos, bien sûr, mais également l'ethos, qui a trait à la construction discursive de l'image de l'orateur, et le pathos, qui concerne la stimulation des affects de l'auditoire. En ce qui concerne l'ethos, Plantin distingue une "personne extra-discursive, [une] personne inférée à partir du discours et [une personne] thématifiée dans le discours" (p. 94). L'influence de la pensée ducrotienne est ici perceptible – et déclarée. En revanche, les nombreux travaux sur l'ethos qui ont marqué le champ de l'analyse du discours – notamment le volume collectif *Images de soi* dans le discours dirigé par Ruth Amossy – ne sont, étonnamment, pas mentionnés. En ce qui concerne le pathos, Plantin commence par retracer brièvement le sort que les théories de l'argumentation réservent aux appels à l'émotion. Il montre que celles-ci opèrent généralement une "négation des affects", mais que certains travaux récents – notamment ceux de Douglas Walton – cherchent à intégrer explicitement les appels à l'émotion dans une théorie normative des fallacies. Le lecteur familier des travaux de Plantin sur les émotions pourra ici ressentir une certaine frustration, dans la mesure où ceux-ci ne font pas l'objet d'une présentation détaillée. C'est certainement une question de place et le lecteur peut, s'il le souhaite, se reporter à l'article

mentionné en bibliographie, dans lequel Plantin expose une méthode pour décrire la construction verbale des émotions dans le discours argumentatif.

On pourrait encore citer, parmi les points forts de l'ouvrage, l'intéressante analyse de la dichotomie argumentation / démonstration, qui constitue certainement l'une des évidences non questionnées de la discipline et que Plantin s'attache à nuancer (chapitre V), ou encore l'"essai d'argumentation comparée" qui, dans une perspective interculturelle, s'intéresse à l'argumentation théologico-juridique en Islam (chapitre VII). Les aspects développés ici – volonté d'envisager l'étude de l'argumentation dans son historicité et élaboration d'un modèle original qui, tout en ouvrant sur de nouveaux corpus, intègre les composantes rhétoriques de l'ethos et du pathos – suffisent toutefois à souligner l'intérêt de l'ouvrage et à le recommander aux lecteurs.

Raphaël Micheli
Université de Lausanne
raphael.micheli@unil.ch

Stöckli, Georg (2004). *Motivation im Fremdsprachunterricht*. Sauerländer, Aarau.

L'étude de G. Stöckli s'inscrit dans un contexte marqué par le concordat de coordination scolaire de la CDIP, le curriculum intégré des langues vivantes dans les écoles suisses et le Portfolio européen des langues. Elle participe du projet Ecole 21 (Schulprojekt 21) qui a permis de développer et tester de nouveaux contenus et de nouvelles formes d'enseignement dans le canton de Zurich. L'étude vise à mesurer la motivation d'élèves de 5^e et 6^e primaire et porte sur une comparaison entre anglais et français. Dans ces classes, l'anglais est enseigné dès la 3^e primaire et le français à partir de la 5^e primaire.

Ancrages théoriques

G. Stöckli concentre son attention sur le processus d'apprentissage (*Lernprozess*) entendu comme "persönliche Bedeutungsrahmen der Lernenden" (p. 18), à partir de l'idée que "wo persönliche Bedeutung erkannt wird, liegt Motivation nahe" (ibid.), développant l'idée d'un système d'événements ou de processus ("ein System von Vorgängen", ibid.). L'auteur conceptualise son approche sur quatre niveaux imbriqués, dont les trois premiers représentent les éléments de base de la motivation: *Compétence*, *Autonomie*, *Liens sociaux* (Verbundenheit) et *Contexte social*.

La notion de *Compétence* reçoit une définition usuelle en psychologie différentielle où on la considère comme "das Bedürfnis, sich selbst als fähig zu erleben, Handlungen zu produzieren, welche gewünschte Ergebnisse herbeiführen und unerwünschte abwenden" (p. 19). La notion d'*Autonomie* (l'auteur préfère en allemand *Selbstbestimmung* à *Autonomie*) tourne aussi autour de l'autoévaluation de l'individu. Elle est définie comme "Wunsch, bei der Aufnahme, Aufrechterhaltung und Steuerung von Handlungen möglichst grosse Wahlfreiheit zu besitzen und eine Verbindung zwischen den eigenen Handlungen und den persönlichen Zielen und Werten zu erkennen" (ibid.). Selon Stöckli il existe quatre types de régulation de l'*Autonomie*: 1. la régulation externe (la plus éloignée de la *Selbstbestimmung*), qui est présentée comme "Suche nach Belohnung oder Vermeidung von Bestrafung als Lernantrieb", 2. la régulation intériorisée: "Lernen aus Gründen der Selbstachtung oder als Folge einer moralischen Verpflichtung", 3. la régulation identifiée: "Lernen, weil man eine Sache oder die damit verbundenen Ziele persönlich für wichtig hält" et 4. la régulation intégrée, qui correspond le plus à la *Selbstbestimmung*. Enfin, la notion de *Liens sociaux* concerne "das Bedürfnis, in der sozialen Umgebung aufgehoben, akzeptiert, geachtet und geschätzt zu sein" (p. 19).

Plus avant, la conception de Stöckli s'appuie de manière essentielle sur la notion de valeur/évaluation (*Wert/Bewertung*), qui est un des facteurs influençant la motivation (p. 20). Cette notion renvoie au modèle attributionnel de Weiner (p.ex. 1984, 1986) mais s'en distingue en ce que ce dernier est centré sur les attentes extérieures à l'individu, alors que Stöckli se focalise avant tout sur les autoévaluations des individus. Cette notion renvoie aussi à la théorie de l'autoefficacité (*Selbstwirksamkeitstheorie*) de Bandura (*Self-efficacy*, p.ex. 1997), pour qui le positionnement des élèves par rapport à la langue et à la culture cibles doit être différencié, à la suite de l'ouvrage célèbre de Gardner 1985, entre positionnement intégratif et positionnement instrumentalisé, et pour qui l'apprenant se positionne à la fois par rapport à la langue et à la culture cible et par rapport à sa langue et à sa culture source, en termes de positionnement positif vs. positionnement distancié.

En fin de compte, Stöckli distingue quatre types de motivation, qui forment un noyau important des recherches sur la motivation dans le domaine de l'enseignement des langues:

1. La *motivation intrinsèque* ("eine Handlungsorganisation, die eng an den Lerngegenstand selber gekoppelt ist", p. 24).
2. La *motivation extrinsèque* ("Handlungsorganisation, die den Lerngegenstand zum Beispiel für das eigentliche Hauptziel "Belohnung instrumentalisiert", p. 24).

L'auteur prend appui sur les éléments définitoires de Heckhausen (1980) pour distinguer ces deux types, à partir des notions suivantes: liberté d'objectifs (*Zweckfreiheit*), déséquilibre (*Ungleichgewicht*), autonomie (*Selbstbestimmung*), orientation vers l'activité (*Handlungsbezogenheit*) et convergence des activités et des objectifs (*Übereinstimmung von Handlung und Handlungsziel*).

3. La motivation liée à la communication et à l'intercompréhension (*Verständigungsmotivation*) que l'auteur intègre en définitive à la motivation intériorisée.
4. La motivation liée à la peur de l'échec et de ses conséquences (*Misserfolgsmotivation*), sorte de motivation négative. Ce dernier "type" renvoie à la théorie de l'accomplissement de Atkinson (*achievement theory*), qui voit une tension entre l'espoir de réussir et la peur d'échouer, de sorte que c'est une motivation qui incite l'individu à réaliser un but et à trouver sa récompense dans l'atteinte de ce but.

Enfin, la langue-cible s'inscrit dans un schéma à trois niveaux qui distingue entre situation d'apprentissage (*Lernsituation*), situation de vie hors de la classe (*Lebenssituation ausserhalb des Klassenzimmers*) et situation de vie future et possibilités professionnelles (*künftige Lebenssituation und berufliche Möglichkeiten*).

Méthodologie

L'étude adopte une perspective quantitative, les outils étant deux questionnaires, respectivement pour les élèves et les enseignants, évalués selon les méthodes statistiques usuelles. Nous nous concentrons ici sur le contenu du questionnaire destiné aux élèves puisque l'étude vise à rendre compte de la perspective des élèves (p. 33). Après une présélection, 20 classes ont été retenues pour l'étude, soit un échantillon de 370 élèves; les élèves natifs en français ou en l'anglais ne sont pas pris en compte.

Le questionnaire est centré sur la notion de "Selbstkonzeptskala", développée dans le Schulprojekt 21 et basée sur le "Self-Perception Profile for Children" de Harter (1985). L'échelle originale du Schulprojekt 21 comporte 6 facteurs (compétence scolaire non-spécifiée, acceptation sociale, compétence sportive, apparence physique, comportement, autoévaluation générale). Elle est élargie pour les besoins de la présente étude, afin de rendre compte du complexe motivationnel en lien avec les deux L2, anglais et français. La compétence scolaire, à l'origine non-spécifiée, est différenciée pour les branches scolaires, notamment les L2. En plus, un inventaire motivationnel complémentaire est ajouté afin de couvrir les 4 facteurs de motivation que sont les mobiles extrinsèques, les mobiles intrinsèques, la langue en tant qu'outil de communication ("lingua franca") et l'échec (cf. p. 49).

Les items en rapport avec l'échelle du "Selbstkonzept" – au nombre de 3 par facteur, y compris la spécification selon les branches scolaires mathématique, allemand, anglais, français & sport – se présentent sous une formulation double, du genre "je trouve l'anglais *difficile* à apprendre – je trouve que l'anglais est très *facile*", avec un choix de deux réponses préformulées du type "correspond à peu près – correspond tout à fait" à cocher¹.

Pour les échelles de l'inventaire motivationnel, une formulation unique est proposée, avec une série de 4 réponses préformulées du type "ne correspond pas, ne correspond plutôt pas, correspond plutôt, correspond tout à fait"². Ceci pour 20 items par L2.

En résumé, l'outil de recherche se présente sous forme de questionnaire à choix multiple avec réponses préformulées dont les enjeux seront discutés plus loin (cf. éléments de discussion).

¹ "Ich finde Englisch *schwierig* zum lernen" – "Ich finde, Englisch ist ganz *einfach*" et pour les réponses: "stimmt genau – stimmt etwas" – italiques dans l'original (p. 46).

² "stimmt nicht – stimmt eher nicht – stimmt eher – stimmt genau" (p. 48)

Résultats

Nous résumons seulement un nombre restreint de résultats, ceux qui nous ont paru les plus importants.

- Les élèves préfèrent l'anglais au français. L'argument principal réside dans le fait que l'anglais représente une sorte de *lingua franca* moderne. Sa fonction de langue de communication internationale lui confère un avantage sur le français, celui-ci n'étant rattaché qu'à des spécificités "locales". En outre, l'anglais semble ouvrir des perspectives d'emploi pour les jeunes. Cependant: les élèves non germanophones tendent à avoir un avis plus positif du français que les élèves germanophones, alors que la motivation des uns et des autres vis-à-vis de l'anglais est équivalente.
- La langue maternelle a une influence sur l'autoévaluation subjective des compétences en langues: en allemand et en anglais, les élèves germanophones jugent leur niveau de compétence plus élevé que les élèves non germanophones, alors qu'ils se jugent moins bons en français que les élèves non germanophones. La capacité d'expertise des élèves repose sur le postulat que l'anglais est plus proche de l'allemand que le français, de sorte que l'anglais serait plus facile à apprendre. Les compétences effectives des élèves semblent de fait mésestimées; il apparaît plus largement que les élèves manquent de critères d'évaluation pour l'anglais et le français, alors qu'ils en possèdent assez pour l'allemand qui, lui, est une branche principale.
- La motivation évolue-t-elle en fonction du niveau des classes (Klassenstufe) et de la progression des élèves? En d'autres termes: quelle est l'action de l'école sur la motivation des élèves? Bien que l'étude soit transversale (*querschnitt*) et non pas longitudinale (*längsschnitt*), il semble qu'il y ait une tendance à la démotivation entre la 5^e et la 6^e en français! On note d'ailleurs que 40% des élèves indiquent apprendre le français parce *qu'ils doivent* en 6^e, contre 29% en 5^e. En 5^e, ce taux est de 19% pour l'anglais (pas de chiffre pour la 6^e).
- On a demandé aux élèves quelle(s) langue(s) ils préféreraient apprendre. 55% des élèves germanophones ont répondu 2 langues, 26% seulement l'anglais, 16% seulement le français, 3% souhaitant apprendre une autre langue comme complément. Les élèves non germanophones ont donné comme réponse: 65% pour les 2 langues, 19% pour le français, 12% pour l'anglais, 3% pour une autre langue.

En résumé, l'image qui ressort est celle d'un élève alémanique qui plébiscite l'enseignement rapide d'une première L2 à condition que ce soit l'anglais qui lui semble plus facile car plus proche, qui va lui servir partout dans le monde et qui lui ouvrira les portes de ses futurs employeurs. Dans ces conditions, le

français pourra éventuellement être appris, mais après, et pourrait bénéficier indirectement de la motivation des élèves pour l'anglais.

Éléments de discussion

- Sur le statut des langues. G. Stöckli parle de langues étrangères par opposition à la langue maternelle. Ce choix ne va pas sans poser problème, puisqu'il tend à opposer la première langue des élèves avec les suivantes, alors même que les biographies langagières effectuées dans d'autres cadres montrent que la relation des individus aux langues est liée au parcours biographique des apprenants (Franceschini & Miecznikowski 2004), qui peuvent revendiquer une appartenance à plusieurs langues ou cultures selon des modalités fines et complexes. Il ne s'agit donc pas tant d'opposer langue maternelle et langues "étrangères", mais de tenir compte des ancrages identitaires et affectifs des acteurs sociaux en dépassant l'approche dichotomique par une approche plurifonctionnelle qui combine langue(s) d'origine, langue(s) de pairs, langue(s) institutionnelle(s), langue(s) scolaire(s), etc.

D'autre part, l'opposition entre élèves germanophones et non-germanophones employée dans cette étude conduit à privilégier une conception binaire en réifiant un couple catégoriel qui fonctionne comme prisme de la réalité langagière et identitaire des élèves. Or ce prisme n'est rien d'autre que le regard du chercheur à qui l'on peut reprocher de s'en tenir à ses propres catégories: les réponses des élèves ne nous disent rien sur la pertinence des catégories du questionnaire pour eux ni en quoi elles sont effectivement liées pour eux à la motivation.

- Sur le statut des résultats. Dans le cadre d'une étude basée sur l'opinion des acteurs, on aurait apprécié de trouver une réflexion sur les représentations sociales qui jouent un rôle fondamental dans le rapport aux langues et cultures nouvelles et plus ou moins méconnues (p.ex. Müller 1988, Matthey 1997). Les évaluations qui jouent dans la motivation sont en effet liées aux représentations sociales qui ont cours dans une société ou un groupe.

D'ailleurs, on se demande jusqu'à quel point les élèves ne font pas simplement que reproduire, dans le cadre catégoriel mis en place par le questionnaire, les stéréotypes et les opinions à la mode actuellement. Ici, se pose la question de la prise en charge effective des évaluations des élèves. Des entretiens individuels ou de groupe enregistrés et transcrits auraient permis de faire apparaître ces éléments dans un contexte discursif et éventuellement dans un contexte social moins institutionnel, permettant ainsi une analyse énonciative des phénomènes discursifs d'argumentation et de représentation.

- Sur la motivation. La typologie proposée par Stöckli est certes pertinente d'un point de vue théorique ou analytique, mais il est bien souvent difficile, dans la réalité, de distinguer et de classer séparément les différents facteurs de la motivation. Le risque d'une telle approche est de laisser séparés des aspects qui sont en réalité reliés pour les acteurs et les dimensions subjectives qui les relient justement.

En outre, la prise en compte de la biographie des élèves reste très superficielle dans une étude par questionnaires: une approche discursive, de type qualitatif, permettrait de connaître les parcours de vie et de détailler les rapports entre langues, cultures et identité(s) impliqués dans la motivation. Une telle étude reste à faire.

- Sur la primauté de l'anglais dans l'enseignement précoce des langues. Les résultats de l'étude parlent pour l'enseignement précoce de l'anglais. Or, le statut de *lingua franca* de l'anglais pourrait aussi parler en faveur d'un apprentissage plus tardif de cette langue, en lien avec les spécificités d'une lingua franca, à savoir son utilité dans des contextes d'interaction bien déterminés (commerce, voyages, science par exemple). Un apprentissage modulaire spécifique suffirait alors, permettant ainsi un apprentissage plus précoce des autres langues, en particulier les langues nationales, qui ne jouissent pas du statut de *lingua franca*.

En conclusion

L'étude menée par G. Stöckli sur la motivation d'élèves du primaire vis-à-vis du français et de l'anglais dans le canton de Zurich est instructive à plusieurs égards. Sur les conceptions actuelles de la motivation d'abord, où cette dernière est considérée comme phénomène complexe ayant plusieurs facteurs. Sur le rôle que l'on veut donner à l'anglais face au français en tant que L2 en Suisse alémanique ensuite, en insistant sur l'anglais comme langue de la globalisation, mais sans évoquer le fait qu'en ce sens elle est aussi langue de colonisation. Sur l'importance du bilinguisme et du parcours bilingue enfin, l'étude indiquant que le nombre des langues des élèves influence le rapport aux langues d'enseignements et que les bilingues sont plus ouverts à recevoir l'enseignement et de l'anglais et du français. En tant que linguistes et enseignants de langues, notre devoir est bien de nous battre pour favoriser un bi-, plurilinguisme des individus et des sociétés, ce que le tout-à-l'anglais menace sérieusement.

BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, J.W. (1964): An introduction to motivation. Van Nostrand, Princetown.
 Bandura, A. (1997): Self-efficacy: the exercise of control. Freeman, New York.

- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (éds, 2004): *Leben mit mehreren Sprachen*. Lang, Berne.
- Gardner, R.C. (1985): *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Arnold, London.
- Harter, S. (1985): *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.
- Heckhausen, H. (1980): *Motivation und Handeln*. Springer, Berlin.
- Matthey, M. (éd. 1997): *Les langues et leurs images*. LEP-IRDP, Lausanne-Neuchâtel.
- Müller, N. (1998): *L'allemand c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. IRDP, Neuchâtel.
- Weiner, B. (1984): *Motivationspsychologie*. Beltz, Weinheim, Basel.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer, New York.

Nicolas Pepin
 Fee Steinbach
 Universität Basel
 nicolas.pepin@unibas.ch
 fee.steinbach@unibas.ch

Vasseur, Marie-Thérèse (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*¹. Paris: Didier, coll. "LAL".

Le titre de cet ouvrage², où "interaction" répond à "langues", peut sembler paradoxal. On pourrait y voir un clin d'œil à Uriel Weinreich, dont *Languages in Contact* a maintenant plus d'un demi-siècle. Ce faisant, M. T. Vasseur soulignerait le lien qu'elle souhaite établir entre le domaine qui l'intéresse et le bi- (ou pluri)linguisme. Mais elle récusé au moins partiellement le rapprochement avec cet auguste prédécesseur car, dit-elle, si elle emploie ici le terme "langues", c'est au sens où "Bakhtine affirme (1977:137):

La langue vit et évolue historiquement dans *la communication verbale concrète*, non dans le système linguistique abstrait des formes de langue, non plus que dans le psychisme individuel des locuteurs."

Elle le dit d'entrée de jeu, l'objet de son travail est d'examiner "comment s'établit et se maintient la communication entre locuteurs de compétence linguistique inégale et [...] ses liens avec l'appropriation" en adoptant un point de vue résolument interactionniste et en considérant que "loin d'être un système désincarné, ... toute langue est à la fois le fruit et l'instrument privilégié des relations humaines et sociales et des actions conduites grâce à la collaboration interactionnelle". Parler de rencontres de langues c'est donc parler d'interactions entre locuteurs de langues différentes. Et traiter de cette question c'est s'interroger en même temps sur différents aspects que revêt cette notion d'interaction, en particulier quand on l'aborde du point de vue de l'activité langagière:

Il ne s'agit de traiter ni d'énoncés expérimentaux ni d'exemples isolés. L'interaction est vivante: elle réunit des sujets vivants, et même s'il est nécessaire de rechercher des régularités fortes et significatives, il nous faut aussi rendre compte des irrégularités et des complexités, des continuités et des discontinuités et prendre en considération les divers aspects imaginaires, sociaux, cognitifs et affectifs concernés, les dimensions environnementales et longitudinales qui entrent en jeu. [D'où] la place centrale de corpus longs et nombreux, traités autant que faire se peut dans leur ampleur synchronique et leur déroulement diachronique.

On voit ce qu'un tel projet a d'ambitieux. Et pourtant, écartant toute schématisation réductrice comme tout déterminisme, l'auteure se tient à ce programme et montre effectivement, à travers des extraits longs et

¹ *Note de l'éditeur.* Ce texte sera publié également dans le numéro 12 de *Marges Linguistiques* de novembre 2006/janvier 2007 (<http://www.marges-linguistiques.com>, M.L.M.S., éd., St Chamas). Nous remercions Jo Arditty et Michel Santacroce de cette collaboration: Neuchâtel et Lausanne, Bulletin VALS/ASLA.

² 304 pages avec la bibliographie, un index des notions, un index des auteurs cités et (on verra plus loin son importance) un index des extraits de corpus.

contextualisés, dont un exemple est donné et analysé dès la présentation, chacun des aspects ici recensés.

Après avoir montré (premier chapitre) comment, dans le domaine de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères, apparaissait progressivement, avec la centration sur l'"apprenant" et ses "stratégies", une problématique interactionniste, qui lui permet de voir "l'interaction-acquisition comme dynamique (au moins) bilingue", elle redéfinit le domaine – les "interactions interlingues" – (chapitre 2), analyse la "rencontre" comme construction à la fois sociale et imaginaire (chapitre 3), examine la manière dont le sens s'élabore dans le type d'interaction qui l'intéresse (chapitre 4), puis comment l'intercompréhension se met lentement en place (chapitre 5), s'intéresse, à travers notamment la manière dont les participants utilisent les reprises, au flux et reflux du dialogue et à sa temporalité (chapitre 6), et termine par la manière dont on apprend dans "l'interaction interlingue".

Vasseur s'appuie pour ce faire d'une part sur sa longue familiarité avec le type de situation décrit, où elle s'est elle-même plongée et où elle a tissé des liens avec les individus observés qui ne sont pas pour rien dans l'empathie qu'elle manifeste à leur égard et la subtilité de ses analyses, d'autre part avec de très nombreux auteurs envers lesquels elle reconnaît sa dette, même quand elle prend quelques distances par rapport à leurs propositions.

C'est en particulier le cas pour R. Porquier, introducteur au début des années 80 de la notion de "communication exolingue". Tout en reconnaissant l'avancée par laquelle il constitue en domaine de recherche les situations marquées par "la dissymétrie des compétences linguistiques"³, elle voit dans l'extériorité exprimée par le préfixe *exo-*, après F. Grosjean et dans la lignée de G. Lüdi, une "conception 'monolinguistique' et dichotomisante [de] substitution d'un répertoire à un autre", et reprend le préfixe *inter-* (cf. l'interparole d'Alber & Py, l'activité interlangagière de Trévis & Porquier, les rencontres interculturelles...):

Si le terme *exolingue* reste davantage du côté de l'abstraction théorique de la langue et de l'imaginaire dialogique..., *interlingue* nous rapproche de l'analyse concrète de la parole réelle, des répertoires interlangagiers et de la communication intersémiotique.

Ce qui compte pour Vasseur, dans la ligne, entre autres, de Bakhtine, c'est donc que l'on ne peut rendre compte du langage en dehors de l'activité

³ Dans la mesure où Porquier inclut dans le domaine proposé les interactions entre pairs également novices dans la langue de l'échange, on pourrait considérer que la dissymétrie n'est pas LE critère définitoire du domaine. Reste, d'une part, que si Vasseur réduit légèrement le champ, elle le fait beaucoup moins brutalement que la plupart de ceux qui n'y voient que les échanges entre "natifs" et "non-natifs", et d'autre part que ce qui compte c'est bien que la situation est définie, aux yeux même des participants, par "l'extériorité" d'au moins l'un d'entre eux par rapport à la langue utilisée, qui n'est pas sa "langue maternelle".

sociale et de la relation à l'autre. Mais la manière dont elle définit "la rencontre" diffère, dans ses accentuations, à la fois des définitions classiques recensées dans les Interactions verbales de Kerbrat-Orecchioni et de ce qu'elle disait elle-même avec Arditty dans leur présentation du N° 134 de Langages. On y retrouve certes les notions de "statuts" et de "rôles interactionnels", combinés à celle d'activité discursive:

... la combinaison statuts-activités-rôles... peut aboutir à renforcer la relation inégalitaire, en associant inégalité de statut (père / enfant, par exemple), dissymétrie des rôles (enseignant / élève) dans des activités typiques (explication, récit, consigne). Elle peut, au contraire, laisser du jeu aux relations possibles et permettre de rompre avec les relations attendues.

Mais elle donne clairement la priorité à la notion de "place"⁴. C'est qu'elle est associée à la fois aux mouvements du discours, qui permettent de confirmer ou de bousculer la place revendiquée par l'autre comme celle qu'il nous assigne, aux "catégorisations" dans lesquelles on range l'autre (souvent en fonction de stéréotypes) ou soi-même quand on "fait" l'élève, l'enseignant, l'étranger, et donc aussi à "l'imaginaire dialogique" et ses variantes pédagogique et normative.

M. T. Vasseur y insiste, loin d'être déterminés par des "facteurs" extérieurs aux participants, l'interaction, son évolution, ses résultats à court et moyen terme... sont coconstruits par les participants. Il y a bien sûr des éléments qui s'imposent à eux – leur aspect physique, (les indications qu'il donne sur) leur âge, sexe, profession, ...; le lieu, le moment et les caractéristiques institutionnelles de la ou des rencontres... – et ces éléments provoquent des attentes, mais, d'une part, celles-ci dépendent de l'expérience, de la connaissance que les participants ont des cadres de participations, scripts, scénarios, genres, rôles qui leur sont associés, d'autre part elles peuvent être modifiées par la manière dont l'interaction se déroule en fonction des initiatives et réactions de l'un et de l'autre. La contextualisation même de l'interaction et le cadrage de ses différents moments est le résultat d'une interprétation conjointe, qu'il faut parfois négocier, en s'assurant du partage d'un univers commun, d'expériences, de connaissances, d'évaluations, d'affect. Et dans cette construction de l'interaction, pouvant aussi bien aboutir à la rupture, au clash, qu'à la collaboration, les représentations sociales ont un rôle déterminant.

La négociation semble évidemment également nécessaire dans la construction du sens, surtout quand la dissymétrie est patente dans la maîtrise de la langue d'interaction et que l'urgence c'est de donner à celui qui

⁴ Je ne distinguerai pas entre "places discursives" et "places dialogiques". Dans l'index des notions et en terme de nombre de renvois, cet ensemble vient immédiatement après "interaction", "apprendre" et ses dérivés, et "dialogue" et devant "interlingue".

n'en dispose pas "les mots pour le dire", éventuellement aussi de guetter dans son comportement les marques de compréhension / incompréhension. Sans renier sa propre participation à cette pêche aux "observables", M. T. Vasseur en récuse le caractère localiste: "le choix des mots [n'est qu'] une pièce de la machinerie qui se met en mouvement dans l'interaction et le dialogue"; les différentes formes de feed-back, des plus discrètes aux plus explicites, sont au mieux ambiguës et peuvent prendre des valeurs complètement opposées; la focalisation sur la non compréhension pose des problèmes de figuration qui peuvent aller jusqu'à l'atteinte à la dignité de la personne et inversement la multiplication des sollicitations d'aide au plus expert peut prendre la valeur d'un marquage identitaire et la demande du respect d'une fragilité au moins aussi facilement qu'une tentative de s'approprier les mots de l'autre; cette focalisation sur la forme linguistique, privilégiée par les chercheurs, ne doit pas faire oublier d'autres focalisations: sur la tâche à accomplir, sur les liens, par exemple de compétence, des participants par rapport à cette tâche, sur "la relation interlocutive et même émotionnelle qui s'instaure", etc. Ce qui compte dans l'interaction, ce sont les continuités et les ruptures de la dynamique du discours, ce sont les significations auxquelles les partenaires auront contribué en confrontant et en ajustant leurs points de vue.

Au passage on notera l'illustration du fait que, comme le dit F. François, "on ne peut pas ne pas métacommuniquer", d'abord par le fait que les mots qu'on emploie ne sont jamais (seulement) les nôtres mais ceux qui circulent autour de nous, tant dans la bouche du partenaire que dans les différents cercles (communautés de discours) que nous fréquentons depuis l'enfance, qu'en les reprenant nous nous situons, en continuité ou en rupture, par rapport à eux, nous les recadrons et qu'ainsi nous en changeons la valeur. Que par nos autoreprises nous indiquons aussi la structure de notre discours, nous attirons l'attention, insistons, re-connectons. Que, notamment quand le "difficile à dire" prend certaines proportions, nous rendons l'autre témoin de l'activité réflexive correspondant à l'attention que nous portons à notre propre discours, c'est-à-dire des efforts que nous faisons pour trouver la formulation adaptée à la fois à notre volonté de signification et à notre représentation de la situation, de l'autre et de ses propres représentations.

Refus d'une vision strictement locale et prise en compte de l'activité réflexive dans le cadre de la collaboration interactionnelle sont au centre du traitement proposé par M. T. Vasseur de l'acquisition-apprentissage. Elle revient évidemment sur le fait que c'est dans l'interaction que l'alloglotte peut ou non se définir comme apprenant, mais surtout elle montre que "l'ajustement mutuel et la gestion collective du dialogue s'opèrent tout au long et aux différents niveaux du discours" si bien "qu'il est difficile de ne parler qu'en termes de séquences". Du coup elle plaide en faveur d'un "élargissement de la notion d'étayage", qui ne réduise pas

la médiation sociale à n'être "qu'un support linguistique expert, réalisé dans un rapport certes interactif mais asymétrique et unidirectionnel". Il ne rendrait pas compte du "rôle global [...] que joue autrui dans le développement des compétences langagières" (Mondada & Pekarek [2000]) ou d'autres compétences (Lave, 1991) et de l'entrée dans la culture en général..."

Cet étayage élargi qui, pour être efficace, doit "aller à la rencontre des demandes et des besoins de l'apprenant" va donc de l'aide ponctuelle à la manifestation plus globale d'écoute, qui s'exprime aussi bien par des questions qui sont à la fois des marques d'intérêt et des aides à la structuration du discours, que par des évaluations participant à la construction d'une connivence, éventuellement par la priorité donnée au mouvement discursif sur la résolution immédiate des malentendus, qui pourront s'éclairer à un moment où cela ne perturbera pas la dynamique du discours. En retour, celui qui se définit comme apprenant et qui, sinon expert dans la langue de l'échange est au moins expert en ce qui concerne à la fois sa volonté de signification et le type d'aide dont il a besoin, peut lui-même guider l'étayage, tant, lorsque la tonalité de la rencontre s'y prête, de manière explicite, qu'en subvocalisant une sorte de discours intérieur sur les difficultés de la co-construction du sens.

On passe ainsi de la médiation par l'autre à l'auto-médiation, ingrédient indispensable et complémentaire de l'appropriation, et l'on rejoint ainsi les problématiques développées par Vygotski et ses continuateurs. Et dans la mesure où ce qu'il s'agit de s'approprier c'est une "identité discursive" permettant le maniement des genres discursifs, des scripts, des schémas interactionnels, etc., bref de ce qui permet la rencontre et l'échange avec l'autre, avec lequel on formera, ne serait-ce que brièvement, une communauté de parole, l'acquisition est en fait socialisation.

Ce résumé ne rendrait que très pauvrement compte du texte de M. T. Vasseur s'il n'insistait sur deux points essentiels qui n'ont pour l'instant été que mentionnés – (a) ce qui, à travers le mode d'exposition, fait la richesse de ce travail et (b) le thème qui fait l'originalité de la position défendue.

Toute la réflexion de Vasseur s'ancre dans l'analyse de corpus longs, dont elle donne des extraits pouvant dépasser deux pages, sur lesquels elle revient avec d'autres extraits, qu'elle confronte avec d'autres corpus... Ainsi prennent corps des idées essentielles qui sinon pourraient rester abstraites: à côté de l'expertise dans la langue, il y a d'autres expertises qui peuvent s'avérer beaucoup plus importantes dans le cours de l'interaction; les places, voire les rôles, ne sont pas donnés une fois pour toute à l'intérieur d'une même rencontre et les initiatives de l'alloglotte comme celles du natif, tout comme les réactions de l'un ou de l'autre, peuvent amener des bouleversements et des redéfinitions; le discours avance souvent à coup d'approximations; il est porteur de représentations sociales et de catégorisations auxquelles d'autres représentations peuvent être opposées, etc. Les exemples de collaboration

harmonieuse, voire de connivence, alternent avec d'autres où se manifeste aussi bien la réticence de l'alloglotte que la violence symbolique du natif.

Tout l'art est de restituer ce qui se passe dans son "ampleur synchronique et [son] déroulement diachronique", et ce n'est pas un art facile. Je note sur ce point trois petits problèmes, l'un de pure présentation, qui concerne les extraits de "Bouillon de culture" (la première partie présentée, sous forme de transcription, ne sera commentée que bien après l'analyse, qui la suit immédiatement, de moments antérieurs de l'émission), le deuxième de contextualisation (apparemment insuffisante pour que le lecteur puisse comprendre pourquoi l'interlocuteur néerlandais d'Ergün peut envisager que celui-ci puisse vouloir dire que sa femme est enceinte), le troisième qui pourrait avoir une petite implication théorique et qui concerne les récits d'accidents effectués par Berta. Vasseur a parfaitement raison d'insister sur la familiarisation qui s'opère aussi bien avec le genre qu'avec les moyens linguistique, dont le lexique, lorsque le même type d'activité est ainsi répété. Elle aurait pu ajouter que l'expression même se casser la jambe, utilisée par Berta dès le premier récit, a son origine ailleurs que dans le contact avec les chercheurs du programme ESF, vraisemblablement dans les commentaires produits sur place et entendus par elle au moment de l'accident, dans des circonstances donc particulièrement propices à ce que la parole qui circule, qu'elle lui soit ou non adressée, soit effectivement "saisie", dans tous les sens du terme.

On touche là à plusieurs aspects du thème qui fait de cet ouvrage une œuvre originale dans le champ de la pratique et de l'acquisition-apprentissage des langues étrangères, celui de la temporalité (non pas, bien sûr, comme l'un des aspects de la référenciation – qu'elle traite par ailleurs – mais comme dimension essentielle du discours et de l'interaction). Il y a d'une part la temporalité de l'interaction elle-même (au sens de rencontre), c'est-à-dire les problèmes de synchronisation des initiatives et réactions des participants et des différents moyens sémiotiques qu'ils mettent en œuvre, la dynamique du discours avec les continuités et discontinuités sur lesquelles insiste Vasseur. Il y a d'autre part et surtout l'affirmation réitérée que les participants ne naissent pas au moment où le chercheur commence son observation, que tout ne se joue pas dans l'hic et nunc de la rencontre, que s'ils partagent un moment d'histoire, c'est en y amenant leurs savoirs et leurs croyances, leurs expériences préalables qui colorent et qui filtrent présent et avenir (cas extrême, comment Paula pourrait-elle ne pas être marquée par son vécu de la dictature de Pinochet?). En outre,

... si le discours est directement confronté à son objet... il est aussi... en relation de multiple façons avec d'autres discours, attribuables ou non, immédiatement précédents ou lointains, et aussi avec les discours futurs, anticipés ou non, dont l'avènement modifiera la signification des discours révolus. Le temps constitue la colonne vertébrale de l'interaction. il rassemble autour de lui toutes les dimensions, corporelle, verbale, représentationnelle, discursive de l'échange... Dans cette perspective [que Bakhtine

appelle dialogisme], le dialogue interlingue, comme tout dialogue, peut être considéré comme une sorte de carrefour des histoires interactionnelles, des rencontres interpersonnelles, des activités sociales, des domaines et réseaux de sens, de discours-cultures-langues différents, traversé, habité de temps multiples.

Ceci nous amène à un problème que le remplacement d'exolingue par interlingue ne résout pas, celui de la spécificité de ce type d'interaction, ou plus précisément des frontières du domaine. Si l'on veut se défaire du mythe d'un monolinguisme homogène et parfaitement partagé, que symbolisait le pôle "endolingue" de Porquier, si l'on reconnaît la variabilité inhérente du langage, si l'on considère que la "langue" est à la fois cette construction imaginaire que chacun se fait de la "norme" et ce qui se négocie entre les locuteurs, à partir de quel moment passe-t-on à l'interlingue (mais aussi bien au bi- ou pluri- dialectal ou –lingue)? Vasseur parle de fréquence et de caractère patent des négociations, de lenteur typique des interactions, mais chacune de ces dimensions est un continuum et, elle le reconnaît, sensible aussi bien aux différences culturelles qu'à la personnalité des participants et à la qualité de la relation qu'ils nouent entre eux. Un autre critère est pensable: celui de l'attribution des places complémentaires d'expert et de novice dans la langue d'interaction. Ce phénomène n'apparaît pas forcément (pas plus d'ailleurs que les marques transcodiques) dans les négociations commerciales entre partenaires de langues différentes, dans les conférences ou interviews où des hommes politiques choisissent une langue internationale plutôt que celle de leur pays, dans les échanges que chacun d'entre nous peut avoir avec un artisan d'origine étrangère, etc. Ce seraient donc les interactants qui, par leur comportement, définiraient la situation comme interlingue (et / ou plurilingue)⁴ et non n'importe quel observateur qui tenterait de s'appuyer de l'extérieur sur un élément de statut ("alloglotte" ou "non natif") dont le caractère dichotomique renvoie à (la représentation idéologique d') une situation qui n'a rien d'universel et dont la pertinence n'est pas toujours évidente, sur le plan linguistique comme sur le plan interactionnel.

Reste de mon point de vue un dernier point où la position de Vasseur me paraît légèrement confuse. Il s'agit du concept même d'interaction. À plusieurs reprises elle en parle (comme dans la citation ci-dessus, d'où j'ai supprimé cette expression) comme impliquant "deux ou plusieurs personnes en face à face" (et encore, le "plusieurs" n'est pas toujours mentionné). Il n'y aurait donc plus interaction lorsqu'on dialogue "avec soi-même", lorsque l'on "soliloque"? Les différents discours mentionnés ci-dessus cessent-ils alors de nous traverser, de s'entrechoquer, d'imprégner nos représentations?

⁴ ou qui (position de Vasseur, communication personnelle) mettraient en avant ou rejetteraient à l'arrière plan momentanément cette caractéristique aux frontières floues de la situation et la rendraient ou non pertinente en fonction de la coconstruction à laquelle ils se livrent.

Cette réserve somme toute mineure ne m'empêchera pas de saluer dans cet ouvrage un travail original qui, comme ce fut le cas pour son préfacier, m'a aidé "à penser" et comme lui "ce qui s'est passé pour moi avec ce livre... c'est ce que je souhaite aux lecteurs que j'espère nombreux". Car si j'ai pris plaisir à lire le texte de M.T. Vasseur, j'en ai pris aussi, ô combien, à en lire l'avant-propos qui, cerise sur le gâteau, est signé d'un F. François en pleine forme, et l'on ne pouvait rêver mieux pour remplir cette tâche.

Jo Arditty
Université PARIS 8, France
j.arditty@wanadoo.fr

Compte rendu de la 4^e Conférence internationale sur l'acquisition d'une 3^e langue et le plurilinguisme

Université de Fribourg/Freiburg, Biel/Bienne, 8 – 10 septembre 2005



Le plurilinguisme est certainement un des sujets actuels qui bénéficie d'une attention scientifique, politique, médiatique et populaire soutenue. Il profite d'apports conceptuels et méthodologiques variés et touche pratiquement tous les domaines de la société, qu'il jouisse d'une reconnaissance officielle ou non. Les migrations actuelles, plus fréquentes et portant sur des distances plus longues qu'autrefois, sont à la fois l'origine et le résultat d'un vécu plurilingue, elles amplifient donc les phénomènes liés au plurilinguisme, en termes identitaires, acquisitionnels, culturels ou économiques. Elles donnent ainsi à la recherche la possibilité de comparer l'effet de divers contextes linguistiques et socioculturels sur le développement des connaissances et les pratiques langagières.

Mais le plurilinguisme n'est pas uniquement lié à un contexte multilingue ou à une condition de migration, l'apprentissage des langues fait tout simplement partie des prérequis scolaires. Si autrefois les compétences en langues étrangères étaient considérées comme un bonus, c'est aujourd'hui plutôt l'absence de compétences qui est jugée comme étant un malus. Les systèmes scolaires, suisses et européens, s'efforcent donc d'agender des parcours d'apprentissages des langues, sans qu'une unité de doctrine ne se dessine quant au début de l'apprentissage, des méthodes et approches, des langues proposées, de la formation du corps enseignant, etc.

Vu le contexte linguistique de la Suisse, nous avons été heureuses d'accueillir la **4^e Conférence internationale sur l'acquisition d'une 3^e langue et le plurilinguisme**, après Innsbruck en 1999, Ljouwert/Leeuwarden (Pays-Bas) en 2001 et Tralee (Irlande) en 2003. La Conférence s'est déroulée à l'Université de Fribourg/Freiburg et durant un demi-jour également à Biel/Bienne, deux villes vivant leur bilinguisme chacune à sa façon. C'est la première fois que trois langues de travail officielles (français, allemand, anglais) ont été utilisées lors de ces rencontres bisannuelles, et pour la première fois également, un jury décerna le prix "jeune chercheur"; il a récompensé une jeune scientifique, Mariana Bono, pour la présentation de sa thèse de doctorat.

Quelques 220 personnes provenant de quelques 35 pays ont participé aux sept conférences plénières et aux sept sessions parallèles comprenant une nonantaine de présentations. Les participant-e-s ont abordé aussi bien la thématique du multilinguisme sociétal et institutionnel que celle du plurilinguisme individuel. Les exposés en sessions plénières et en sessions parallèles reflètent les différents aspects de la thématique du plurilinguisme. D'abord, ils rendent compte de la dimension inter- et pluridisciplinaire de la problématique. Thématiquement, ils se regroupent autour des deux éclairages de la Conférence. Certains traitaient des aspects spécifiques de l'apprentissage d'une 3^e, voire une 4^e langue, dans un milieu familial ou scolaire, avec les influences réciproques sur les langues et leur acquisition, et des questions didactiques liées à l'enseignement/apprentissage successif ou simultané de plusieurs langues (trilinguisme pour tous, deux langues étrangères à l'école primaire, didactique intégrée des langues, didactique du plurilinguisme, immersion, échanges, contact des langues) D'autres s'intéressent aux multiples facettes du plurilinguisme spontané ou organisé de groupes d'immigrés, de régions, pays ou institutions plurilingues, prenant pour thème des facteurs linguistiques, légaux, culturels, identitaires ou communicatifs. En plus du programme scientifique, tant à Fribourg qu'à Bienne, les organisatrices ont voulu donner un aperçu artistique et ludique du plurilinguisme vécu in vivo.

La Conférence était organisée par l'Université de Fribourg, l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique à Neuchâtel, et le Forum du bilinguisme à Bienne, avec, entre autres, le précieux soutien de VALS-ASLA. La prochaine Conférence aura lieu du 3 au 5 septembre 2007 en Ecosse, à l'Université de Stirling.

Les actes seront publiés, d'une part sous forme d'un CD-Rom tout venant, puis les contributions seront ventilées dans différents périodiques et séries scientifiques, selon le thème (socio-, psycholinguistique, pragmatique, didactique, etc.) et la langue de rédaction.

Site du Congrès avec les résumés et le programme: www.irdp.ch/I3

Claudine Brohy
IRD P Neuchâtel
CERLE Université de Fribourg
claudine.brohy@unifr.ch